

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM UM GRUPO COLABORATIVO: REFLEXÃO CRÍTICA E FORMAS DE COLABORAÇÃO

Fernanda Bassoli

*Grupo de Estudos em Educação Química - GEEDUQ. Colégio de Aplicação João XXIII/
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF*

José Guilherme Lopes

GEEDUQ. Departamento de Química/UFJF

RESUMO: Discutimos nesse trabalho uma experiência com um grupo colaborativo, que circunscreve-se em um duplo movimento: de formação, por meio da colaboração entre professores, e de pesquisa sobre esse processo, cujo objetivo central é analisar as contribuições do um grupo colaborativo para o processo de desenvolvimento profissional docente de professores de ciências, com foco na reflexão crítica sobre a própria prática e nas formas de colaboração. Tendo como fonte de dados as produções textuais dos professores, utilizamos as técnicas da Análise de Conteúdo para identificar as formas de colaboração, buscando indícios do processo reflexivo. Destacamos quatro formas de colaboração estabelecidas no grupo: narrativas, apoio, partilha e trabalho em co-propriedade, discutindo as contribuições destas para a reflexão crítica sobre a própria prática.

PALAVRAS CHAVE: desenvolvimento profissional docente, grupos colaborativos, reflexão crítica.

OBJETIVOS: Analisar as contribuições do grupo colaborativo para o processo de desenvolvimento profissional de professores de ciências com foco na reflexão crítica e nas formas de colaboração, tendo em vista a seguinte questão: Como as formas de colaboração entre docentes podem favorecer a reflexão crítica sobre a própria prática?

MARCO TEÓRICO

Nas últimas décadas há muitos trabalhos voltados à temática do desenvolvimento profissional docente (DPD) e à análise dos processos de aprender a ensinar, tendo em vista a importância dos professores na aprendizagem dos estudantes (Marcelo, 2009). Segundo Fiorentini e Crecci (2013) o conceito de DPD foi introduzido para dar destaque ao processo de aprendizagem e desenvolvimento do professor ao invés de seu processo de formação, demarcando uma diferenciação com a formação baseada em cursos que não estabelecem relação com as práticas profissionais.

Marcelo (2009) fez a sistematização de uma perspectiva “emergente” de DPD, com as seguintes características: i) a construção ativa de conhecimentos pelos docentes; ii) o reconhecimento do DPD como um processo de mudança em longo prazo; iii) a contextualização nas práticas dos professores; iv)

a reconstrução da cultura escolar; v) a visão do professor como um prático-reflexivo; vi) a concepção do DPD como um processo colaborativo e vii) a flexibilidade de percursos formativos.

Consideramos a reflexão crítica como fundamental para o DPD, perpassando e integrando todas as características apontadas pelo autor. Segundo Alarcão (2011), o processo reflexivo envolve um triplo diálogo - consigo próprio, com os outros e com a situação, de modo a atingir um nível explicativo e crítico. Freire (2007) dá destaque à reflexão crítica sobre a prática enquanto um dos saberes necessários à prática educativa possibilitando a superação da curiosidade ingênua pela consciência crítica.

Ambos os autores referem-se a níveis de reflexão (Alarcão, 2011) e de consciência acerca da realidade, valorizando-se a sistematização dos saberes, a rigorosidade metódica e o diálogo como estratégias para se transitar de um nível descritivo, que caracteriza a consciência ingênua, para um explicativo, argumentativo e transformador, característico da consciência crítica (Freire, 2007). Nesta direção, Smyth (1991), inspirando-se nos trabalhos de Freire, propõe uma sequência de quatro ações (ciclo de Smyth) hierarquicamente organizadas para orientar a reflexão crítica sobre a prática, como meio de desenvolvimento profissional: descrever, informar, confrontar e reconstruir.

Tendo como arcabouço teórico as perspectivas acima destacadas, enquanto membros de um grupo de pesquisas voltado para a formação docente, temos fomentado a constituição de grupos colaborativos de professores da educação básica e do ensino superior, por meio de uma importante parceria estabelecida com o Centro de Ciências da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Tais grupos são entendidos por nós como colaborativos por apresentarem as seguintes características que balizam seu *modus operandi*: participação voluntária, compartilhamento de objetivos, reconhecimento da necessidade de repensar a própria prática, tomadas de decisão de forma democrática (Wasconcelos & Megid, 2014).

METODOLOGIA

O trabalho ora apresentado circunscreve-se em um duplo movimento: de formação, por meio da colaboração entre professores, e de pesquisa sobre esse processo.

O grupo colaborativo foi constituído por nós, autores, e por mais quatro professores de ciências atuantes na rede pública de ensino, através de uma chamada pública, cujos nomes fictícios e tempo de experiência profissional são respectivamente: Lisa (4 anos), João (alguns meses), Elza (5 anos) e Flávia (15 anos). A reflexão crítica sobre as práticas e contextos de atuação dos professores; o diálogo com as pesquisas sobre o ensino de ciências; o estímulo ao desenvolvimento de pesquisas sobre a própria prática e a comunicação dos conhecimentos construídos foram os elementos nucleadores das ações do grupo, iniciadas em março de 2014 com reuniões semanais no Centro de Ciências da UFJF. Neste ano, foram realizadas discussões sobre os contextos de atuação e práticas dos professores, discussão de artigos científicos, planejamento e apresentação de sequências de ensino que foram desenvolvidas nas escolas e filmadas pelos próprios professores, que selecionaram trechos das gravações que consideraram mais significativos e realizaram a análise reflexiva (Smyth, 1991). Após a reflexão individual, elaborada em texto, os professores apresentaram ao grupo os episódios selecionados de suas aulas a fim de discutir as principais questões que emergiram da análise. Em 2015 o contato entre os membros ocorreu principalmente por correio eletrônico e teve como foco a elaboração de relatos de experiência, de comunicações em eventos científicos e de capítulos de livro, encerrando-se um primeiro ciclo de atividades, objeto de análise deste estudo.

A coleta dos dados foi realizada por meio da observação participante dos encontros do grupo, do diário de campo da pesquisadora e da produção de materiais pelos professores (memoriais, relatos de experiência, capítulos de livro e textos reflexivos) que compreenderam o *corpus* de análise (Bardin, 2007). A análise dos dados foi realizada por Análise de Conteúdo (Bardin, 2007), a partir de inúmeras

ras releituras do *corpus* em busca de indícios de processos de reflexão crítica e de colaboração entre os professores, cujos achados foram submetidos à categorização e inferência, sendo apresentados a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Processos Colaborativos

Destacamos os seguintes indícios de processos colaborativos estabelecidos no grupo: “Vejo com clareza hoje, depois dos nossos encontros, que a formação continuada é essencial para uma prática docente bem estruturada, que ter com quem dividir as angústias auxilia na nossa compreensão da dinâmica da escola”. (Lisa. Memorial.).

À medida que as reflexões e as trocas de experiências aconteciam fui levada a refletir sobre outra questão referente a minha prática docente: a falta de planejamento. E, com o grupo, consegui enxergar o quanto que essa organização poderia contribuir (e de fato me ajudou) para a efetividade das minhas ações enquanto docente. (Flávia. Capítulo de livro. Grifos nossos)

A partir da minha participação nesse primeiro ciclo de planejamento-ação-reflexão, vi-me diante de inúmeras dificuldades (...). Entretanto, com o apoio do grupo, fui superando gradativamente tais dificuldades e desenvolvendo um olhar mais crítico sobre a minha prática docente. (Flávia. Capítulo de livro. Grifos nossos)

Nos trechos transcritos acima, as professoras afirmam que o grupo lhes proporcionou trocas de experiências, apoio afetivo e profissional, além de incentivo à reflexão, o que nos remete, às formas de colaboração profissional entre professores sistematizadas por Little (1990): “narrar e procurar ideias”; “ajuda e apoio”, “partilha” e “trabalho em co-propriedade”, as quais envolvem, da primeira para a última, níveis crescentes de confiança, comprometimento e interdependência entre os indivíduos.

A primeira forma de colaboração envolve trocas de experiências informais de modo que, na construção destas histórias, estão muitas vezes, subjacentes interesses pessoais e sociais. Em nosso grupo, os relatos dos professores sobre ocorrências diárias em suas escolas foram constantes, principalmente nos momentos iniciais dos encontros, compartilhando as angústias e ansiedades com os demais membros do grupo. Concordamos com Louden (1992) que as narrativas também se configuram como uma forma de reflexão, relacionando-se à primeira ação proposta por Smyth (1991) no contexto do DPD, o *descrever*. No entanto entendemos que elas, por si só, não propiciam a reflexão crítica, salvo se submetida à problematização.

A segunda forma de colaboração também foi valorizada pelos membros do nosso grupo. Segundo Little (1990), em muitos casos a ajuda é prestada segundo uma lógica de racionalidade técnica, normalmente do especialista, que pode ser um outro professor mais experiente, para o que solicita. Percebemos durante os primeiros encontros esta expectativa em relação a nós, autores, por atuarmos no campo da formação de professores, além de termos fomentado a criação do grupo. Assim, buscamos sempre nos colocar em uma posição de não centralidade e não autoridade em relação aos demais, entendendo que o nosso papel consistiria em problematizar as narrativas e as ações, de modo a favorecer a explicitação e a compreensão dos significados destas.

A terceira forma de colaboração corresponde a um intercâmbio de materiais, métodos e troca de ideias, ocorreu a medida que os professores foram criando vínculos de afetividade e confiança. Segundo Little (1990), a exposição dos seus materiais e de suas ideias perante os outros representa uma concepção de colaboração menos privada e mais pública, fomentando um clima de partilha, o qual só ocorre a partir do momento em que os professores sentem confiança suficiente para se exporem, afigurando-

se como um caminho rico de potencialidades para o seu desenvolvimento profissional. Desta forma, percebemos que nos primeiros encontros do grupo houve um predomínio das *narrativas*, contudo, com o estabelecimento de um clima de abertura e confiança, a *partilha* começou a ocorrer, embora em um tempo diferente para cada um dos membros grupo. Dialogando com as ações de Smyth (1991), mas para além da reflexão individual, entendemos ser a partilha um passo importante na direção da ação de *informar*, se, ao compartilhar as práticas e materiais de ensino as teorias subjacentes às referidas práticas são também explicitadas.

Adicionalmente, Little (1990) também aponta o *trabalho em co-propriedade* – o qual assenta na visão de encontros entre professores firmados na responsabilidade partilhada para o trabalho de ensinar, na ideia de uma autonomia coletiva, no apoio às iniciativas e liderança dos professores no que diz respeito à prática profissional que pode envolver o planejamento de um conjunto de tarefas realizadas por todos, de forma interdependente, ou a definição de um conjunto de critérios base que orientem a ação independente de cada um nas suas aulas. Entendemos que esta forma de colaboração tem maior potencial de possibilitar a confrontação e reconstrução das práticas, caso haja uma intencionalidade do grupo em problematizá-las, caso contrário, há o risco do grupo estar sempre legitimando a manutenção destas.

Reflexão Crítica sobre a própria prática

A reflexão crítica sobre a própria prática foi o eixo norteador das ações do grupo, assim, utilizamos diversas estratégias para propiciá-la, como: valorização e problematização das experiências narradas pelos professores, discussão de artigos, gravação das aulas pelos professores e discussão em grupo a partir do ciclo de Smyth, bem como a elaboração de textos. Nesta direção, em um momento mais adiantado do processo, Lisa destaca:

A pesquisa me ajudou a respaldar a minha prática, mas, também a repensá-la. Meu discurso é condizente com a minha prática? (...) Ter com quem dividir as angústias auxilia na nossa compreensão da dinâmica da escola, que pesquisar é essencial para argumentar e respaldar nossas práticas de ensino e também na nossa aprendizagem. (Lisa. Memorial.).

Esta reflexão denota um importante “movimento” da professora ao transitar de um estado de consciência predominantemente ingênua sobre suas práticas, caracterizado no início do processo, para a consciência crítica (Freire, 2007), em que começa a questionar e a confrontar seus discursos e suas ações, dando relevo ao papel do grupo nesse processo.

Nessa direção, a utilização do recurso da gravação das aulas pelos professores e posterior análise individual a partir do ciclo de Smyth, seguida de discussão no grupo, se mostrou como um valioso recurso para a análise das práticas, possibilitando a autopercepção pelos professores de aspectos que não lhes eram evidentes, avançando assim da descrição para a análise e confrontação:

Estas gravações em vídeo, além da utilização do ciclo de Smyth, revelaram-se como poderosas ferramentas de análise da minha própria prática, possibilitando-me tomar consciência de algumas características da minha aula que não me eram transparentes (...). Dessa forma, não permito que esse aluno seja participativo, criativo, tampouco ofereço suporte para que ele construa seu próprio conhecimento(...). (Flávia. Capítulo de livro.)

O ciclo de Smyth possibilitou, inicialmente, a reflexão individual, mas ao ser (com)partilhada com o grupo e sistematizada - como a professora fez ao escrever um capítulo de livro, já publicado -, favoreceu um diálogo “com os outros”, assumindo um nível explicativo e crítico que permite “aos

profissionais do ensino agir e falar com o poder da razão” (Alarcão, 2011, p. 49). Percebemos assim a importância dos referenciais teóricos para o processo de reflexão, conforme expresso por Flávia, que manifesta um alinhamento à perspectiva construtivista, abordada ao longo do processo, e a tem como parâmetro para a análise de sua prática, confrontando-a. Na mesma direção, João utiliza os referenciais teóricos discutidos no grupo para a análise crítica tanto da própria prática como da sua formação inicial ao apontar “a necessidade de irmos rompendo com uma série de paradigmas, dentre eles a concepção de ciência neutra e inquestionável e nossa visão sobre o ensino e o papel do professor (...). (Diário).

CONCLUSÕES

Discutimos nesse trabalho o potencial das formas de colaboração identificadas no grupo: narrativas, apoio, partilha e trabalho em co-propriedade para o desenvolvimento de processos reflexivos. Destacamos a problematização dos discursos e das práticas docentes, a elaboração de textos reflexivos e memoriais, a análise das aulas e publicação dos resultados destas análises, em diálogo com os referenciais teóricos da área de Educação em Ciências, como estratégias para a passagem de um nível descritivo de reflexão sobre as práticas, para um explicativo, argumentativo e transformador, característico da consciência crítica, trazendo contribuições o DPD e para a Área.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (2011). *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva*. 8ª ed. São Paulo, Cortez Editora.
- BARDIN, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- FIorentini, D.; CRECCI, V.M. (2013). Desenvolvimento Profissional docente: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? *Revista Brasileira de Formação Docente*, 27(10), 11-23.
- FREIRE, P. (2007). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- MARCELO, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 7-22.
- LITTLE, J.W. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- LOUDEN, W. (1992). Understanding reflection through collaborative research. In A.Hargreaves e M. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development* (pp. 178-215). New York: Teachers College Press.
- SMYTH, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, 294, 275-300.
- WASCONCELOS, V. L. B. M.; MEGID, M. A. B. A. (2015). A Pesquisa Colaborativa e as Práticas e Grupos Colaborativos nas Teses e Dissertações. *Anais XIX Encontro de Iniciação Científica e IV Encontro de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação*. Universidade Estadual de Campinas.

